



EL FRACASO ESCOLAR ¿CÓMO ARGUMENTO?'

Manuel PERALBO UZQUIANO

Alfonso BARCA LOZANO

Universidad de A Coruña

RESUMEN

En el presente trabajo se reflexiona acerca de la utilidad de recurrir al concepto de fracaso escolar para justificar la modificación de las leyes educativas y se argumenta a favor de la necesidad de hacer un análisis más objetivo y preciso sobre lo que ha venido ocurriendo en nuestra escuela luego de la implantación de la LOGSE. La presentación de estos argumentos se acompaña de algunos datos sobre la situación del sistema educativo en la educación secundaria obligatoria tanto en el conjunto del Estado como en la Comunidad Autónoma de Galicia. En nuestra opinión, la ambigüedad del concepto de fracaso, el hecho de que no se considere la evolución de los problemas de aprendizaje y rendimiento a lo largo de la primaria y secundaria obligatoria (en términos de aumento o descenso) para valorar las necesidades de cambio del sistema educativo y la eficacia de la LOGSE, el escaso uso de las medidas de atención a la diversidad en secundaria obligatoria, las diferentes tasas de fracaso escolar existentes entre las distintas comunidades autónomas son, a nuestro juicio, algunos de los argumentos que aconsejaban un enfoque diferente de los pro-

blemas por parte de quienes tienen la iniciativa legislativa.

PALABRAS CLAVE: fracaso escolar, rendimiento escolar, aprendizaje escolar, dificultades de aprendizaje, atención a la diversidad, leyes educativas.

El objetivo de este trabajo es argumentar sobre la idea de que el fracaso escolar carece de la potencia explicativa suficiente como para fundamentar la introducción de reformas educativas que afecten al conjunto del sistema o a una parte significativa de él. Las crecientes críticas dirigidas al sistema educativo, resultado de la constatación de algunas de las insuficiencias de la L.O.G.S.E., y el énfasis que se viene haciendo en el supuesto aumento del fracaso escolar como revelador de tales insuficiencias no han hecho sino aumentar nuestro interés por comprobar el “estado de la cuestión” desde una perspectiva psicopedagógica. Perspectiva que no evita una visión parcial del problema, cuya visión global supone un esfuerzo aún mayor del que aquí hemos podido hacer. Los argumentos sobre los que discutiremos a continuación tienen como punto de partida nuestra convicción de que los

1. Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto 1FD97-0283 del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

sistemas educativos necesitan acotar espacios de estabilidad y otros abiertos a la innovación. El cambio en un sistema educativo debe estar fundamentado en razones sólidas, objetivables y consensuadas, nunca en datos ambiguos, imprecisos, variables o de múltiple interpretación. En todo caso, el uso de este concepto para justificar la introducción de reformas educativas debería, a nuestro entender, ser posterior a la evaluación del grado de implantación real de lo establecido en la Ley vigente. Nuestra impresión, en este sentido es que la reforma educativa prevista por la LOGSE no fue llevada a efecto de forma generalizada y especialmente en secundaria obligatoria. Por ello usar el fracaso como indicador del efecto producido por la Ley puede ser en el mejor de los casos un error de perspectiva. En este sentido, el tema de discusión giraría más bien alrededor del análisis de las razones por las que la Ley sólo se ha aplicado parcialmente, de modo que puedan corregirse los aspectos debidos a la Ley o a las medidas necesarias para su aplicación efectiva.

El problema en todo caso comienza por acotar el concepto de fracaso escolar. Sobran razones para que esta sea una cuestión prioritaria. Primero, porque se trata de un fenómeno que afecta, se dice, al sistema educativo en su conjunto en todos los niveles. Segundo, porque de ser así se trata de un problema internacional, que incide en los sistemas educativos de todo el mundo en mayor o menor medida. Y, tercero, porque de la definición que se haga se desprenderán cifras y explicaciones muy diferentes.

1. EL CONCEPTO Y LA CUESTIÓN DE LAS MAGNITUDES.

Se ha dicho reiteradamente que se trata de un concepto polisémico, ambiguo y que por ello puede ser utilizado según los intereses de quienes afronten el tema de la educación y el sistema educativo.

En el editorial de 1999 de la revista Cuadernos de Pedagogía luego de referirse a la intención del Ministerio de Educación de revisar la Educación Secundaria Obligatoria argumentando, según el editorial, el alto índice de *fracaso escolar* existente atribuible a la existencia de promoción automática, nos recuerdan algunos datos sobre el fracaso escolar asumiendo que por tal se entiende la no culminación de los estudios de secundaria obligatoria. El índice de fracaso escolar lo cifraban en el 25% para este nivel educativo un 5% por encima de la media europea. Sin embargo a principios de los años 80 la cifra era del 30% al final de la E.G.B, del 40% en F.P. y del 50% en B.U.P. De hecho el Consejo Escolar del Estado en 1996 estimaba que la tasa media de no obtención del graduado escolar era del 22.07%. Con la L.O.G.S.E. y según los datos del Ministerio de Educación no finalizaron la educación secundaria el 44.3% de los estudiantes y el 40% no pudieron finalizar el bachillerato. De estos, el 56% eran estudiantes de la modalidad de Tecnología, el 44% de Ciencias de la Naturaleza, el 40% de Humanidades y Sociales y el 37% de Artes.

Los datos de la evaluación externa proporcionados por el INCE (Instituto Nacional para la Calidad y la Evaluación Educativa (1998) y a través de un examen mediante pruebas tipificadas muestran que en Matemáticas los alumnos de 2º de E.S.O. presentan un 38.78% de fracaso y los de 6º de E.S.O. un 49.9% de fracaso. En el caso de Lengua los alumnos de 2º de E.S.O. presentan un 28.7% de fracaso frente al 35.9% de los de 6º de E.S.O. De su estudio se desprende cuál es el peso relativo de las áreas curriculares. Así, por ejemplo, en 1º tiene mayor peso el área de Lengua, en 3º Matemáticas y en 6º Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

La magnitud de las cifras no de llevar a juicios precipitados debe, más bien, conducir a la reflexión, puesto que son cifras que hacen más referencia al resultado que al proceso y,

en tanto no se aclare la relación entre el proceso y los resultados resulta difícil saber si éstos son debidos a la aplicación de la Ley o, de serlo, en que sentido lo son. Además, ya hemos dicho que se trata de una situación presente en todos los sistemas educativos, que puede ser observada desde una perspectiva individual, o bien desde la perspectiva de la organización, objetivos, procedimientos y evaluación de un sistema educativo. Una perspectiva comparada del fracaso escolar nos asoma de nuevo al heterogéneo panorama conceptual.

2. EL ANÁLISIS DEL FRACASO ESCOLAR: CRITERIOS Y RESULTADOS

El concepto de fracaso escolar, decíamos, depende de los criterios que utilicemos para evaluarlo (suspender materias, repetir curso, no acabar la escolaridad, etc.). Así, por ejemplo, si utilizamos como referencia el libro de Molina (1999) en el sistema danés no hay repetición durante los primeros nueve años de escolaridad obligatoria y se considera que hay fracaso si existe un desequilibrio entre:

- La habilidad del alumno
- Su capacidad natural
- El aprovechamiento de la enseñanza
- Y dejar de estudiar al término de la escolaridad obligatoria

Con estos criterios sitúan la tasa de fracaso escolar alrededor del 10%.

En Inglaterra no se suele utilizar este concepto. El bajo rendimiento se refiere a la situación de un alumno que no logra hacer uso del potencial que posee. Visto así sus tasas de fracaso se sitúan alrededor del 20%.

En Escocia se tiende a hablar de dificultades de aprendizaje que pueden ser resultado de alguna discapacidad mental, física, emotiva, social, o bien por programas o métodos de enseñanza inadecuados. Desde este punto de

vista existe fracaso sólo cuando no se sigue estudiando después de la escolarización obligatoria. Lo que en 1990 representaba una tasa del 52.6%.

En Alemania, como señala Heinermann (1999) no se utiliza la expresión *fracaso escolar*. Más bien los informes suelen referirse a la madurez escolar y a las calificaciones que pueden traducirse en lo que nosotros llamamos *fracaso escolar* y que en su caso se concretan en expresiones como: retraso en la escolaridad, traslado a una Escuela Especial para deficientes, repetición de curso, retroceso a un nivel escolar “inferior” o abandono de la escolaridad obligatoria sin haber conseguido el título. En el sistema alemán la calificación juega un papel decisivo

Buchberger (1999) se refiere a esta cuestión con los términos *fracaso de la escuela y fracaso en la escuela*. Como el mismo señala *Reducir el problema a una cuestión individual, de modo que el fracaso se atribuya a las características personales del alumno, o a una cuestión de las escuelas, de manera que el fracaso se atribuya a los profesores, parece poco apropiado* (op.cit. p. 29).

En el caso de Austria hay que señalar que se trata de un sistema educativo que, aplicando los indicadores relativos al éxito y fracaso en la escuela (EURYDICE, 1994, OCDE, 1996) aparece entre los mejores de los estados miembros de la OCDE a mediados de los años noventa. Se trata de un sistema que presenta algunos defectos serios, pero en el que, sin embargo, no se podría hablar de fracaso escolar como un problema que preocupe a la opinión pública.

En Francia se habla de fracaso cuando se produce la salida del sistema escolar sin cualificación. El indicador más utilizado es el porcentaje de repeticiones por curso, lo que representa un 8.1% en primaria, el 11.1% en secundaria inferior y el 15.4% en secundaria superior.

Determinar con claridad qué es el fracaso escolar tiene la importancia de definir el objeto de estudio, a partir de lo cual podemos analizar su naturaleza y determinantes procurando los instrumentos más adecuados para su análisis. Así pues, no podemos estar satisfechos cuando el panorama conceptual que se nos dibuja es tan diverso². Para muchos el problema tiende a ser individual y se relaciona con el bajo rendimiento, situando la explicación bien en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, bien en aspectos relacionados con la metodología de la enseñanza, bien en disfunciones que tienen su origen en el medio familiar e incluso social. Las explicaciones de los profesores sobre el fracaso escolar, por otra parte, tienden a focalizarse en la existencia de promoción automática y en el bajo nivel intelectual de algunos alumnos. De hecho, como veremos más adelante, las soluciones que a veces proponen suponen la creación de aulas especiales y volver al sistema de repetir curso, a lo que añaden la necesidad de un psicólogo en cada centro. El fracaso en este sentido lo experimenta el alumno. La causa es variable.

Esta perspectiva individual del problema se contrapone con claridad a una visión sistémica, dentro de la cual queremos situar nuestro análisis de la cuestión.

3. UNA APROXIMACIÓN SISTÉMICA

Quizás sea esta la perspectiva desde la que se deberían abordar los procesos educativos (Ashby, 1972; Bertalanffy, 1976; Coll, 1988; Puig, 1986). La sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a que puede dar lugar este tipo de análisis, ha sido expuesta por diversos autores (Dick, 1978; Popham y Baker, 1970), pero creemos que ha sido expresada con gran claridad por Coll en la obra citada. De hecho, su análisis recoge las

ideas fundamentales expresadas en otras sistematizaciones.

Así, en nuestra opinión, las variables que inciden en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje operan dentro de un sistema, como el escolar, que a su vez mantiene interconexiones con otros, como el familiar o el sociolaboral. Los elementos de estos sistemas pueden, o no, colaborar entre sí para la consecución de unos objetivos predeterminados, y pueden ser más o menos permeables al intercambio con los otros sistemas.

Este punto de vista aplicado al fracaso escolar debería incorporar una perspectiva diacrónica y, aunque los indicadores puedan ser individuales o parciales, su naturaleza es más bien sistémica. Quien fracasa es el sistema en su conjunto, pero no el sistema escolar aisladamente, que obviamente tiene la competencia máxima sobre el aprendizaje escolar, si no también otros sistemas que directa e indirectamente influyen sobre el proceso. La familia viene siendo en este sentido el contexto más señalado. Pero también contribuyen al fracaso aquellas instancias sociales o políticas que pudiendo hacer algo para mejorar el sistema educativo (en términos de recursos, de formación del profesorado o del estudiante o proporcionando apoyo social) no lo hacen. Lo que incluye a todas las Administraciones públicas, a las empresas y a todas aquellas instituciones que todavía no se han preguntado qué pueden hacer para mejorar la calidad educativa y cultural de su país o de su comunidad. Las responsabilidades en este sentido no son sólo por acción, si no también por omisión. Y en ello tiene mucho que ver el concepto de educación implícito en nuestra cultura, donde se definen los actores, los escenarios y los objetivos y valores a perseguir. Ahora bien, ¿cuándo se produce el fracaso?. A nuestro modo de ver se hace un enfoque erróneo del problema cuando luego de detectar la

2. El lector puede encontrar una muestra de esta diversidad en Molina y García (1983), Rivière (1983), Martínez Celorrio (1992), Monescillo (1998), Tiana Ferrer (1998), Molina (1999).

deficiencia se buscan los agentes causales sin considerar si el sistema está haciendo todo lo posible o no por subsanarla. Es decir, podemos identificar múltiples problemas de rendimiento y múltiples causas que lo expliquen, pero con los medios de los que dispone el sistema educativo y con los recursos de los que disponen las familias ¿se está haciendo lo posible para solucionar el problema?. Dicho de otro modo, ¿fracasa un individuo o un sistema cuando se abordan las dificultades pero no se consiguen los resultados esperados?. ¿Un sistema es funcional sólo cuando tiene éxito o cuando resuelve sus dificultades?. ¿La existencia de problemas de rendimiento supone que no se está haciendo lo posible por resolverlo?. ¿Es que conocemos tanto sobre la naturaleza de las dificultades de aprendizaje y sobre los procesos instruccionales que estamos en condiciones de subsanar cualquier problema?. Por contra, se puede entender como de fracaso aquella situación en la que existiendo recursos no se ponen al servicio de la solución, existiendo conocimiento no se aplica, o pudiendo ayudar no se hace. Desde nuestro punto de vista y dada la magnitud, complejidad y las repercusiones personales y profesionales del problema sería deseable disminuir el maximalismo que a veces ha teñido el análisis psicológico, pedagógico y político de esta cuestión. Lo que podemos hacer ante un problema es relativo siempre a un contexto, al de un centro con recursos determinados, con profesores formados de manera determinada, que reciben apoyos concretos, al de un contexto socio-económico particular que aporta recursos a las familias que a su vez viven en condiciones emocionales y culturales específicas, al de una administración que puede considerar prioritaria la educación, o hacerlo en el nivel del discurso, no en el de los hechos presupuestarios, al de unas universidades que en muchos casos, y paradójicamente, consideran de forma secundaria todo lo que tiene que ver con la formación de educadores tanto en términos de requisitos para el acceso a los estudios, como en los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir la

tarea formativa (la consideración de los estudios de educación en las universidades es conocida por lo que no merece la pena abundar en ella). Es decir, si bien el análisis psicopedagógico del proceso educativo tiende a ser generalista, la realidad nos muestra que la realidad es mucho más diversa, paradójica y difícil de cambiar haciendo bueno, aunque en otro sentido, el título que Angel Rivière ponía al artículo que publicó en 1983 en Cuadernos de Pedagogía *¿Por qué fracasan tan poco los niños?*. quede patente, por tanto, nuestra opinión de que sólo fracasa quien pudiendo hacer no hace, quien pudiendo esforzarse no se esfuerza, quien pudiendo cambiar no cambia, quien pudiendo ayudar no ayuda, quien pudiendo salir de su ignorancia prefiere mantenerse en ella. No, en consecuencia, quien sabe de sus problemas o sobre los de los demás y a pesar de su dedicación no consigue el resultado deseado. No sería justo verlo de otra forma. No lo sería para los profesores que intentan hacer bien su trabajo, ni para los estudiantes que se esfuerzan por mejorar, ni para los padres que están dispuestos a todo por ayudar en lo que se les pida, ni para las administraciones o instituciones que seriamente y de verdad toman la tarea educativa como la mejor inversión posible. Lo contrario sería incidir en la frustración que experimentan quienes más reconocimiento necesitan. Lo difícil es que coincida que hagan todo lo posible a la vez los profesores, los estudiantes y sus familias y este es, en nuestra opinión, el objetivo.

Es cierto también que existe desde el ámbito social, político y educativo una visión que sitúa a la escuela como sistema central respecto de los otros. Sin pretender negar la importancia de la escuela en la construcción del conocimiento y en los procesos de socialización, no podemos negar el hecho de que las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar se distribuyen de manera asimétrica en nuestra sociedad, lo cual hace pensar en la necesidad de contemplar estos fenómenos educativos desde una perspectiva más colectiva que indi-

vidual, que implica una responsabilidad compartida entre todos los agentes sociales: padres, profesores, alumnos/as, y los contextos sociales que los contienen (familia, escuela, centro de trabajo), o los medios de comunicación, que los entrelazan, o las instituciones que las soportan. Todos ellos contribuyen a definir un marco de influencias recíprocas que enlaza con la educación, como la educación lo hace con los medios de comunicación o con los centros de trabajo, etc. También es cierto que la fuerza de las conexiones entre los diferentes sistemas dependerá del número de veces en que esas relaciones se activen. Y también lo es que algunas conexiones se producen poco o de forma indirecta (como puede ocurrir con el medio sociolaboral y el educativo, o con el medio familiar y el escolar).

Pero evidentemente la distribución socioeconómicamente asimétrica de los problemas de aprendizaje y rendimiento tiene otras explicaciones más aparentemente centradas en la escuela, pero que igualmente, como veremos, son fruto de algunas deficiencias cuyo origen se sitúa en sistemas cuyas decisiones afectan al funcionamiento de los centros y a la actividad de los profesores. Las tasas de fracaso escolar van en aumento a lo largo de la escolaridad, en un sistema educativo que exige de la adaptación curricular como respuesta a las necesidades educativas. Esto es en sí mismo preocupante por definición. Las recuperaciones escolares deberían producirse en el mismo momento en el que se detectan, lo que sería congruente con la idea de promoción automática y al tiempo debería tener como consecuencia inmediata una reducción de las tasas de fracaso a lo largo de la escolaridad. La realidad refleja lo contrario y nuestra hipótesis tentativa es que además de otros factores que pueden determinar la existencia de tasas de fracaso residuales en cualquier sistema educativo, la falta de formación y experiencia del profesorado para adaptar el curriculum a las necesidades educativas de sus alumnos/as, junto con la ausencia del apoyo necesario desde los servicios de orien-

tación y desde los responsables de la administración educativa, quizás más centrados en los aspectos diagnósticos que en la intervención e innovación educativa, así como la creencia de que la adaptación del currículo sólo vale la pena si va acompañada de la desaparición de los déficits y si se traduce en una mejora del rendimiento y una reducción de las necesidades de atención individual del estudiante, conduce a que el sistema fracase en uno de sus eslabones más importantes y débiles, motivando con ello la acumulación de retrasos o desajustes que sólo pueden traducirse en las conocidas estadísticas sobre la incidencia del fracaso escolar.

En cualquier caso, parecería razonable pensar que si todos convenimos en que el fracaso escolar debe ser analizado de forma sistémica de modo que la responsabilidad está socialmente distribuida y no descansa sobre un solo pilar del entramado educativo, esto se debería trasladar a todos los agentes que participan en la educación formal a través de la interacción educativa. De modo que las concepciones de los agentes educativos tuvieran estas características. Es decir, si existe consenso acerca de la forma de entender el concepto, deberíamos encontrar esta concepción en las mentes de quienes están implicados, incluidos naturalmente los estudiantes. De lo contrario estaríamos ante un consenso disfuncional o ante una pobre comprensión de lo que implica adoptar un punto de vista sistémico para entender y abordar los problemas, o quizás ante un reflejo de la existencia de concepciones implícitas sobre el fenómeno que se contradicen con las concepciones científicamente dominantes. Quizás, de ser así, algunos se encontrarían ante un problema de cambio conceptual.

4. EL FRACASO ESCOLAR VISTO POR LOS ESTUDIANTES

De hecho, habitualmente el tema del fracaso escolar se aborda desde la perspectiva del profesor o del investigador interesado en analizar las causas de los problemas de apren-

dizaje y rendimiento. Esto ha dado lugar a una visión del problema que resalta la multiplicidad de variables que están presentes en él (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (1976), Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998), Marchesi, A. et al. (1990), Rodríguez (1987). Esta perspectiva “adulta” no suele ser contrastada con la de los alumnos directamente afectados. Poder conocer la representación que ellos tienen puede contribuir a entender mejor la forma en que nuestros mensajes son “leídos” o interpretados por ellos. Si son mensajes claros su percepción del problema debe ser concreta y útil para superarlo, de lo contrario aparecerían representaciones o percepciones confusas que, difícilmente les podrán guiar si las dificultades aparecen. En todo caso su concepto de “fracaso escolar” probablemente refleje en cierta forma el concepto social.

En el estudio realizado por Santamaría, Peralbo, Barca, y Brenlla (2002) con una muestra compuesta por estudiantes de 2º y 4º de E.S.O. de toda Galicia (ver tablas 1, 2 y 3) los estudiantes debían contestar de forma abierta a la pregunta “¿Qué es para ti el fracaso escolar?”.

Tabla 1: Composición de la muestra por cursos

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
2º ESO	626	50,9
4º ESO	603	49,1
Total	1.229	100,0

No obstante y dado que los alumnos contestaban de forma imprecisa, sus respuestas fueron clasificadas según se refirieran al “qué” es, al “porqué” se produce o a las “consecuencias” que de él se derivan. Nos centraremos brevemente en sus concepciones acerca de qué es y por qué se produce.

Así, en cuanto a la dimensión “QUE”, los datos apuntaban a la existencia de una cierta confusión sobre el concepto que sobre el “Fracaso escolar” tiene esta población de estudiantes que, posiblemente, refleja la pro-

pia confusión que los adultos y científicos tienen sobre el tema.

Las definiciones de estos estudiantes reflejan diferentes conceptualizaciones del “Fracaso Escolar”; concretamente 7 definiciones diferenciadas como son: alto porcentaje de suspensos, repetir curso/s, no finalizar los estudios, promoción automática, esforzarse y suspender, no conseguir tus objetivos, bajo rendimiento y distintos grados de suspensos. Definiciones que, de algún modo se podrían englobar en las que sobre este concepto han dado distintos autores (véanse como ejemplo las de Avanzini, 1985 y Perrenoud, 1990)

Confusión que podría venir determinada por el propio término “Fracaso Escolar”; el hecho de que aparezca siempre en singular (es la forma más habitual) y no en plural varía notablemente sus connotaciones. En singular refleja un problema, una única manera de entenderlo, en plural “Fracasos Escolares”, es más problemático definirlo, implica situaciones y causas del mismo. Las definiciones del alumnado parecen coincidir más bien con el plural que con el singular.

Por su parte, la dimensión “POR QUE”, los datos obtenidos reflejan una concepción poco sistémica, ya que los estudiantes tienden a centrar la explicación en causas personales. Analizadas por separado las respuestas que hacen referencia a las causas internas del “fracaso escolar” (falta de estudio, baja capacidad, desinterés, dejadez, absentismo, desmotivación, hábitos de estudio y problemas personales) y a las causas externas (asignaturas, profesorado, familia, sistema y evaluación del rendimiento), se encontraban un total de 66 atribuciones a causas externas frente a 1.163 atribuciones a causas personales, internas. El fracaso escolar es visto por los propios estudiantes como un “fracaso del alumnado en sus estudios”.

La pregunta es: ¿Por qué? ¿Esa idea sistémica del “Fracaso escolar” que caracteriza a los mediadores en el proceso de aprendizaje,

es eso, simplemente una idea? Tal vez lo que se piensa no se corresponde o no se traslada a nuestros hijos, alumnos/as, a la juventud.

Se produce, por tanto, una relación disfuncional entre la idea y lo que padres, profesorado y sociedad realmente transmitimos a los estudiantes. El “Fracaso escolar” pasa de ser entendido como un problema global en el que intervienen diferentes factores; *individuales* (inteligencia, adaptación escolar, salud, edad, sexo,...), y *ambientales* como la *familia* (interés por los estudios de sus hijos, valores familiares, estabilidad emocional,...), la *escuela* (calidad de enseñanza, recursos materiales y humanos, métodos, medios y programas adaptados a los alumnos/as,...) y la *sociedad* (igualdad de oportunidades, instituciones y centros de recursos, formación y cultura,...), a ser percibido por los estudiantes como un problema propio; es decir, en el que sólo interviene un único factor, el individual, estimulando la atribución interna del fracaso y con ello la autoestima negativa del sujeto.

Aunque no lo hemos abordado directamente resulta bastante claro que el análisis del fracaso escolar se hace siempre tomando como indicador el rendimiento en los estudios. Si esto es así resultará también evidente que la magnitud del primero dependerá de los criterios que se empleen para evaluar el segundo. El rendimiento en este sentido aparece como el parámetro crucial al evaluar la eficacia de un sistema como el escolar. Mejorar el rendimiento parece ser el objetivo de algunas importantes modificaciones legislativas. Por ello precisamente nos parece necesario dedicar algunos comentarios a este tema aunque sólo sea para fijar nuestra posición respecto de las relaciones entre aprendizaje y rendimiento.

5. EL RENDIMIENTO COMO ÍNDICE DE APRENDIZAJE

Tenemos la tendencia o la inercia de identificar, como si fueran sinónimos el concepto

de “aprendizaje” con el de “rendimiento”. Si éste se produce aquél se da por supuesto, pero no sucede igual a la inversa, lo que dice mucho del grado de normativización implícito en nuestras prácticas educativas escolares, si no también sociales. Todos sabemos que estos términos hacen referencia a realidades distintas pero operamos como si significaran lo mismo. El rendimiento tiene un sentido normativo que implica la comparación de producciones entre distintos individuos sobre los que han recaído determinadas inversiones educativas. Evidentemente, considerar que aprendizaje y rendimiento son una misma cosa es una simplificación. Dejando de lado consideraciones éticas sobre las dificultades que eso impondría a los alumnos que provienen de ambientes sociales menos favorecidos culturalmente (puesto que aunque las “inversiones” educativas fuesen iguales, las extraescolares y familiares no lo serían), tal identificación supone una sobresimplificación en el modo de concebir las relaciones entre las capacidades de los alumnos y sus ejecuciones (desconsiderando las variables cognitivas intermedias). Supone también un modo equivocado de entender las relaciones entre actividad escolar y evaluación, considerando está última en un sentido meramente administrativo de selección de los más dotados, olvidando, por tanto, su valor informativo sobre el estado de aprendizaje que sería, al fin y al cabo, lo que podría reorientarlo y hacer más adaptativos los mecanismos psicológicos que median entre capacidades y las acciones de los aprendices.

Como hemos dicho el “problema de rendimiento escolar” no está generado sólo por el estudiante, ni sólo por sus padres, ni sólo por sus profesores, sino que lo está, en gran medida, por la propia estructura educativa, reflejo, sin duda, de un modo particular de entender las relaciones humanas tanto en lo social como en lo político y económico. Dicho de otra manera, es posible que no dejen de existir problemas de rendimiento académico mientras lo ajustado o no del aprendizaje se

establezca en función de los rendimientos de otros compañeros (reflejo de una mentalidad competitiva en lo social y económico que prima la selección de los más dotados en la competencia por la supervivencia y el éxito y reconocimiento social). Posiblemente también sigan existiendo problemas de rendimiento cuando lo que evaluamos es el rendimiento y no el aprendizaje; y cuando partimos de considerar la existencia de buenos y malos rendimientos, sin considerar la posibilidad de que los progresos en el aprendizaje individual pueden, siendo positivos, no manifestarse en una evaluación basada en criterios normativos. Es posible suspender una materia y sin embargo haber mejorado significativamente en ella. Cómo valoraremos este avance de forma efectiva, cómo haremos para que la información que se recibe de este nuevo suspenso haga que no se valoren los logros positivos. Desgraciadamente esta sigue siendo una situación habitual y descorazonadora en nuestra educación secundaria.

Hay que reconocer también que hay muchos estudiantes con necesidades educativas especiales que encajan mal en una escuela con un currículo en el que predominan los criterios de rendimiento, tanto dentro como fuera de la institución escolar. La obtención de los títulos correspondientes a cada nivel educativo se basan precisamente en el alcance de determinados objetivos de rendimiento. Estos estudiantes, quizás, podrían avanzar a través de un currículo centrado en el aprendizaje y en la evaluación del progreso individual (intrasujeto), sin embargo eso no conduce a nada. El conocimiento que se haya adquirido o que se pueda adquirir, las habilidades adquiridas, los intereses desarrollados no sólo no tienen ningún reconocimiento social, sino que actúan como estigmas que pesaran como una losa sobre aquellos que no puedan finalizar la enseñanza obligatoria. ¿No puede existir otra solución?. ¿No se puede compatibilizar una escuela competitiva con una escuela que se adapta a las necesidades educativas especiales y reconoce el mérito de aquellos que consiguen

avanzar con la ayuda de sus profesores superando obstáculos cognitivos, emocionales o sociales a veces muy considerables?. ¿Es que la sociedad no puede reconocer el esfuerzo de los profesores que aún no consiguiendo objetivos de rendimiento en estos alumnos, sin embargo les han ayudado a ser mejores, más inteligentes o adaptados de lo que eran?

Creemos con sinceridad que si no existe esta solución hay que encontrarla, quizás asumiendo costes organizativos en los centros y en las aulas, quizás invirtiendo en profesorado y en formación mucho más de lo que se hace, pero para una cultura como la occidental que, aunque estimula la competitividad de forma a veces excesiva, presume también de valorar el esfuerzo y el progreso individual y la contribución de cada uno en la medida de sus posibilidades al desarrollo de su comunidad, esto representa un reto colectivo de primera magnitud. La idea de fondo se podría resumir diciendo que *a estudiante que aprende... puente de plata.*

Pero estas representan algunas de las preocupaciones que, siendo nuestras, entendemos que ayudarían a enfocar mejor el problema. No queremos, sin embargo, dejar de mencionar otros análisis de la situación actual en secundaria obligatoria que nos ayudan a dibujar el panorama que existe en la realidad. Este es el caso del informe del INCE (1998) sobre el Diagnóstico del Sistema Educativo correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En él se ofrecen datos valiosos algunos de los cuales merece la pena resumir.

6. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL ESTADO ESPAÑOL DESDE LA PERSPECTIVA DEL INCE

Quizás sea interesante recordar que el Diagnóstico del Sistema Educativo hecho por el INCE presenta algunas coincidencias con otros informes previos. Así, por ejemplo, en el

Libro Blanco de 1969, las conclusiones a las que se llegaba sobre el estado del sistema educativo eran:

- Elevadas tasas de abandono entre el inicio y la terminación de los estudios secundarios.
- Elevadas ratios alumnos-profesores en el sector público.
- Diferencias apreciables entre el sector público y el sector privado en determinados aspectos que inciden en la calidad.
- Planes de estudios con excesiva acumulación de materias.
- Escasa valoración social de la formación profesional.

Siguiendo con la evaluación realizada por el Ministerio en el informe de 1976 tenemos:

- Elevadas ratios alumnos-profesor en determinadas áreas y en determinados centros.
- Planes de estudio recargados de materias.
- Escasa formación y actualización del profesorado de secundaria.
- Conversión de la formación profesional en una vía paralela al Bachillerato.

En el informe posterior de 1981 se encuentra:

- El alto grado de fracaso escolar al término de la E.G.B., manifestado en el alto número de alumnos que no obtienen el título de Graduado Escolar.
- El alto nivel de abandono arrojado por la Formación Profesional, causado principalmente por: su condición de enseñanzas impuestas y no elegidas; y por el lastre de la falta de preparación previa.
- La consolidación del Bachillerato como un nivel de mera preparación para el acceso a los estudios superiores.
- El fracaso del COU.

Por otro lado el informe realizado por la OCDE en 1986 concluye lo siguiente:

- Deficiencias en la formación del profesorado, sobre todo de secundaria.
- Deficiencias en la formación de los directores de centros.

Como se puede ver uno de los aspectos que se deja de mencionar es el exceso de ratio profesor-alumno.

Posteriormente, en el informe de 1994 sobre calidad de la enseñanza se habla principalmente de falta de candidatos para la función directiva y de preparación para ella y de deficiencias de formación y motivación en el profesorado.

A partir de aquí el informe del INCE hace un estudio sobre el Sistema Educativo de cara a determinar cuales son los elementos que pueden ser susceptibles de mejora.

Por el interés que tiene para nuestra investigación presentaremos a continuación un resumen de lo que a nuestro juicio son sus aportaciones más interesantes.

En primer lugar, trataron de determinar si los planes de estudio vigentes resultan los más adecuados a las necesidades de los alumnos y de la sociedad española en su conjunto.

En términos generales la valoración de los objetivos e intenciones de la LOGSE alcanza puntuaciones muy altas. En cuanto a las críticas que se formulan sobre los objetivos hacen referencia principalmente a aspectos formales, no al sentido de los mismos. También los objetivos tienden a ser valorados como poco realistas y generales, de hecho la dificultad que supone su aplicación en la realidad escolar aparece en las sesiones de trabajo.

En cuanto a la evaluación del proyecto curricular y la programación los instrumentos más valorados y más utilizados por el profesorado son los que se han venido utilizando tradicionalmente: la programación de aula, la programación teniendo en cuenta los objeti-

vos que se pretenden conseguir con los alumnos y los materiales y recursos que se tienen al alcance.

Se valora mucho más que se utiliza la programación del departamento, todo lo contrario que ocurre con el libro de texto. No hay que olvidar que mientras la primera está propiciada por la reforma educativa, el segundo ha sido teóricamente denostado en el ámbito educativo.

Son mucho más valorados que utilizados el proyecto educativo del centro, el proyecto curricular de etapa/centro, la programación general y el Decreto de currículo de la ESO.

En cuanto al uso de recursos y materiales didácticos los materiales de utilización propia y los libros de texto son los más utilizados por los profesores, a bastante distancia de los restantes medios, aunque en los comienzos la reforma supone una descalificación casi total del libro de texto. Entre los problemas que se encuentran al libro de texto tenemos: resultan caros al ser tantos, desde el principio la Reforma preconizó un currículum abierto y adaptable a los diferentes contextos pero el libro de texto supone casi siempre un factor de cierre del currículum. Los alumnos tienden a conceder más autoridad al libro de texto que al profesor. La elaboración del PCC sería lógico que influyese en la elección del libro pero a veces es al revés.

La época de la implantación de la Reforma se asocia a la explosión del mundo de la informática, con la peculiaridad de que en este campo es tan rápida la evolución que las inversiones han de ser sostenidas permanentemente.

Los laboratorios constituyen un campo de peticiones por parte de los centros, más dotación para ellos. En cuanto a la biblioteca el profesorado prefiere la biblioteca de aula.

Respecto al proceso de enseñanza el tipo de metodología que los profesores siguen en

su trabajo dentro del aula es uno de los temas más resistentes a ser estudiados. Pero también es resistente a ser cambiado a través de dispositivos oficiales. Los profesores procedentes de Enseñanza Media, en su contacto con los grupos de Primer Ciclo de la ESO suelen tener más problemas docentes que los maestros que imparten ese mismo nivel.

Un cambio metodológico implica cambios en cómo el profesor entiende la propia profesión, en cómo la desarrolla y en cómo la concibe, estos procesos de reestructuración, que suponen la asunción y el desempeño de los nuevos papeles que juegan el profesor en el aula y fuera, por su propia naturaleza son procesos lentos que llevan su tiempo.

En relación con el tema de la diversidad en la E.S.O. los programas de diversificación curricular van dirigidos a alumnos de al menos 16 años, escolarizados en el 2º ciclo de la ESO, con dificultades de aprendizaje o motivación, pero que el centro estima cabría suscitar en ellos la colaboración y desde este marco podrían alcanzar los objetivos de la ESO y conseguir el título. Sin embargo, se estima que la diversificación resulta demasiado tardía para alumnos que ya antes de los 16 años vienen evidenciando fuertes dificultades de aprendizaje y falta de motivación y la selección de los alumnos no siempre se ajusta a la naturaleza de estos programas, ya que hay presiones de profesores que prefieren no tener que atender a alumnos.

Ante el problema de la diversidad parece que los profesores apuestan por las soluciones que implican una apertura en las opciones curriculares. Esta enseñanza, más diversificada debería poder afectar incluso a materias consideradas troncales.

En cuanto a la integración de los alumnos con N.E.E. el profesorado no cuestiona la idea, la acepta como un derecho de las personas, se ve la integración como un factor de humanización, produciéndose una reducción de las conductas agresivas.

Entre las dificultades de la integración nos encontramos con dos tipos de dificultades, por una parte, las dificultades que se encuentran en el profesorado ya que se resiste a la carga que supone la presencia de alumnos de integración en sus clases. Y por otra parte, la imagen del centro, ya que algunas familias rehúsan matricular a sus hijos en centros donde hay alumnos de integración.

Según la tipología de los alumnos tenemos diferentes situaciones, así los alumnos con deficiencias motóricas no tienen demasiados problemas para su integración; los ciegos y sordos se valoran muy positivamente, teniendo tan solo problemas con las adaptaciones curriculares. La integración más problemática es la de los deficientes psíquicos. Más problemático aun es la integración de minorías étnicas, en especial los gitanos.

En cuanto a los criterios de evaluación es evidente el desconocimiento de a cuál atenderse para evaluar al alumno en el nuevo diseño curricular. El peso de los conceptos, de los procedimientos, de las actitudes. Especialmente el apartado de las actitudes, valores y normas supone un escollo insuperable. No se sabe cómo evaluarlo y nadie asesora al respecto.

El profesorado ve muy negativamente la introducción de la promoción automática. Menciona la picaresca que suscita, la desincentivación que provoca en los demás y el aumento de la heterogeneidad en los grupos de aula, con las repercusiones negativas en el aprovechamiento y el clima de la clase.

Los organismos más valorados son la dirección del centro, los Departamentos didácticos y los Departamentos de Orientación y los profesores de apoyo como recursos personales.

En cuanto a los Departamentos de Orientación es unánime la idea de que el acceso a los puestos en ellos se ha realizado más

en base a criterios administrativos que en base a criterios de capacitación para el puesto, también respecto a los componentes del Departamento de Orientación, se resalta la necesidad de profesores de Pedagogía Terapéutica y de Educación Compensatoria.

La tipología de Departamentos de Orientación es muy variada al igual que la de los psicopedagogos u orientadores que de hecho se está configurando en la práctica. El orientador que sólo actúa "a demanda", cuando le piden ayuda para algo. Otros implementan una estrategia de intervenciones obligatorias de modo que, al final, consigue constituirse en un poder fáctico dentro del centro. Otros, acaban siendo percibidos como un segundo Jefe de Estudios, por su continuada intervención en los conflictos de disciplina y en los incidentes de alumnos con profesores. Otros, finalmente, desaparecen oscuramente al dedicar todo su tiempo a atender casos puntuales extremos.

Los aspectos que los centros aprecian más del trabajo de los Departamentos de Orientación hacen referencia a los programas de diversificación curricular y a la organización de las tutorías.

El INCE aborda en su informe otros muchos aspectos, pero basten los anteriores para valorar los puntos fuertes y débiles que profesorado advierte en la aplicación de la LOGSE. La pregunta de nuevo es si es necesario un cambio legislativo para afrontar estas demandas, si algunas de ellas responden a criterios admisibles desde un punto de vista psicopedagógico y si de ser atendidas estas demandas desaparecería el problema del "fracaso escolar".

Para aproximarnos de forma más directa al problema de si la enseñanza en secundaria obligatoria responde a lo establecido por la Ley y, consecuentemente, sus problemas son atribuibles a ella, presentamos a continuación algunos datos que obteníamos en el proyecto 1FD97-0283

7. EL PROYECTO ESOG: ALGUNOS DATOS SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN GALICIA

Este proyecto se tenía como objetivo analizar la situación del rendimiento escolar en la educación secundaria obligatoria de Galicia. Naturalmente en él se contemplaba el estudio de variables relacionadas con el sujeto que aprende, con el profesor, con los métodos de

enseñanza, con la familia y otras variables que estimábamos pertinentes para conocer más en profundidad los contextos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de los jóvenes de nuestra comunidad autónoma.

La muestra que se utilizaba en el estudio, compuesta por estudiantes de 2º y 4º de ESO de centros públicos y privados concertados de Galicia, puede verse en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de la muestra por provincias y según el sexo y curso

	Sexo							
	Muller				Home			
	2º ESO		4º ESO		2º ESO		4º ESO	
	Provincia		Provincia		Provincia		Provincia	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
A Coruña	131	40,7%	141	40,2%	155	38,3%	146	46,5%
Lugo	44	13,7%	40	11,4%	65	16,0%	36	11,5%
Ourense	51	15,8%	34	9,7%	75	18,5%	33	10,5%
Pontevedra	96	29,8%	136	38,7%	110	27,2%	99	31,5%
Total	322	100,0%	351	100,0%	405	100,0%	314	100,0%

El rendimiento de los estudiantes de esta muestra fue clasificado en tres grupos: rendimiento bajo, medio y alto. Para ello se tomaba como referencia la proporción de materias aprobadas que los estudiantes habían tenido en las 4 últimas evaluaciones obteniéndose con ellas una única puntuación percentil. De este modo el grupo de bajo

rendimiento estaba constituido por aquellos sujetos que obtenían una puntuación percentil menor o igual que 25. El grupo medio se situaba entre el percentil 25 y 75. El grupo de rendimiento alto se encontraba por encima del percentil 75 (pueden verse las tablas 3 y 4 para una mejor caracterización de estos grupos).

Tabla 3. Media de suspensos en las cuatro evaluaciones registradas para los grupos de 2º y 4º según el grupo de rendimiento al que pertenecen.

		2º ESO	4º ESO
		Media	Media
Rendimiento Bajo - Percentil 25	Nº de Suspensos en las 4 evaluaciones	21	17
Rendimiento Medio - Percentil de 25 a 75	Nº de Suspensos en las 4 evaluaciones	7	7
Rendimiento Alto - Percentil 75	Nº de Suspensos en las 4 evaluaciones	0	0

Tabla 4

Tabla de contingencia CURSO * Grupo Extremo de 3

			Grupo Extremo de 3			Total
			Rendimiento Bajo - Percentil 25	Rendimiento Medio - Percentil de 25 a 75	Rendimiento Alto - Percentil 75	
CURSO	2º ESO	Recuento	177	377	173	727
		% de CURSO	24,3%	51,9%	23,8%	100,0%
	4º ESO	Recuento	158	349	158	665
		% de CURSO	23,8%	52,5%	23,8%	100,0%
Total		Recuento	335	726	331	1392
		% de CURSO	24,1%	52,2%	23,8%	100,0%

Nos limitaremos ahora a comentar algunos resultados del proyecto que enlazan con la finalidad de este trabajo. Concretamente la idea de que la respuesta educativa a la diversidad prevista por la Ley no se han llegado a aplicar en toda su extensión. Pero antes, nos gustaría sólo dejar constancia de que al abandono del sistema educativo no se llega por la imposibilidad de repetir, es decir, por culpa de la promoción automática. De ser así no encontraríamos, según nuestros datos, habría que decir que si un indicador de fracaso es repetir curso, la tasa se situaría en el 18% en 2º de ESO y en un 11.4% en 4º de ESO. Es obvio que la adopción de medidas de atención a la diversidad debe ir acompañando al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero en el peor de los casos hay que reconocer que la necesidad de que un estudiante deba repetir curso hace patente bien a las claras, y por si antes nadie se hubiera percatado, que tales medidas son necesarias e incluso urgentes.

Veamos entonces qué porcentaje de los repetidores es con el que se han puesto en marcha los mecanismos previstos por la legislación. Considerados los dos cursos conjuntamente nuestros datos indican que sólo un 1.4% de los repetidores tienen, luego de repetir, adaptación curricular en marcha y otro 1.4% acuden a un grupo específico.

Una panorámica más completa nos la ofrece la tabla 5. En ella se presenta la respuesta educativa que recibe la muestra en su conjunto y sea cual sea su rendimiento escolar. Se añade la respuesta educativa por la familia en forma de clases de refuerzo extraescolar, puesto que no deja de ser una variable a tener en cuenta tanto cuando se da como apoyo, como cuando se produce como respuesta a los problemas de aprendizaje y rendimiento.

Tabla 5. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria de Galicia

	Es de diversificación															
	No												Si			
	Es de Grupo Especifico												Es de Grupo			
	No						Si						No			
	Tiene Adaptación Curricular						Tiene Adaptación Curricular						Tiene Adaptación Curricular			
	No				Si				No				No			
	23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias				23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias				23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias				23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias			
	Non		Si		Non		Si		Non		Si		Non		Si	
	n	% fila	n	% fila	n	% fila	n	% fila	n	% fila	n	% fila	n	% fila	n	% fila
	Grupo de Rendimiento Bajo	199	61,2	99	30	5	1,5	2	,6	7	2,2	4	1,2	8	2,5	1
Grupo de Rendimiento Medio	426	65,5	216	33	1	,2	1	,2	2	,3			3	,5	1	,2
Grupo de Rendimiento Alto	230	71,0	94	29												

Como se puede ver en la tabla un 61,2% de los estudiantes de ESO con muy bajo rendimiento (percentil<25) no reciben ninguna clase de respuesta educativa en casa o en el Centro, porcentaje que asciende al 65,5% de los estudiantes con rendimiento medio.

Estos porcentajes, según lo que hemos expuesto anteriormente, representarían a nuestro modo de ver el fracaso del sistema en su conjunto. Ni la escuela, ni la familia, ponen en marcha medidas que permitan corregir los desajustes observados. Pero también es de

destacar el hecho de que un 30.5% de las familias con hijos cuyo rendimiento es bajo les proporcionen apoyo extraescolar, mientras que en su escuela no se pone en marcha ninguna medida para atender a sus necesidades educativas. Esto ocurre del mismo modo en el 33,2% de las familias con hijos cuyo rendimiento es medio y en un 29% de las de rendimiento alto. A partir de aquí los porcentajes en los que la escuela, y no la familia, toma las medidas oportunas son realmente pequeños (En total alrededor de un 2.1% de los estudiantes con bajo rendimiento reciben algún apoyo desde la escuela y no desde sus familias, bien sea en forma de diversificación, de grupo específico o de adaptación curricular.

En definitiva, sumando el 61,2% de estudiantes con rendimiento bajo que no reciben respuesta desde la escuela, al 30.5% de los que sólo acuden a clases particulares, tenemos un 91.7% de alumnos con severos problemas de aprendizaje y rendimiento que no reciben las medidas de atención a la diversidad que preveía la LOGSE.

CONCLUSIONES

La conclusión por nuestra parte es bastante evidente, la LOGSE no se ha implantado de la forma prevista en los Centros de secundaria. Si su implantación no se ha llevado a cabo en la forma establecida ¿podemos atribuirle la responsabilidad de que persistan tasas altas de estudiantes que no finalizan sus estudios?. Con ello no pretendemos afirmar que la responsabilidad de su escasa aplicación esté en el profesorado. Sabemos de las dificultades que han existido en su implantación, pero éstas ¿eran insalvables?

En nuestra opinión hay un último argumento que apoya la idea de que la LOGSE ha sido escasamente implantada en secundaria obligatoria y de que, en cualquier caso, no puede ser responsable de un aumento del fracaso escolar como desde múltiples medios se afirma.

La LOGSE ha sido aplicada en todo el Estado con las peculiaridades que la Ley permite para que las Comunidades Autónomas con competencias en Educación la adaptaran a sus respectivos contextos socioculturales. Si las tasas de fracaso fueran debidas a las medidas contempladas en la Ley deberíamos encontrar tasas semejantes de no finalización de la escolaridad en Comunidades Autónomas muy diferentes. De no ser así, de existir tasas significativamente distintas de fracaso habrá que buscar otras razones para explicar el fenómeno y corregirlo (quizás la inversión en infraestructuras, en formación del profesorado, etc.).

Pues bien, es sobradamente conocido (Marchesi y Hernández Gil, 2002) el hecho de que son las Comunidades de Navarra, Asturias y Galicia las que menor porcentaje tienen de fracaso (Galicia se sitúa por encima del 17%) frente a las de Baleares, Castilla-La Mancha, la comunidad Valenciana, Extremadura o Murcia cuyas tasas se sitúan alrededor del 30%.

Sea cual sea la explicación de las diferentes tasas existentes lo cierto es que la LOGSE difícilmente puede ser la responsable de ellas.

Hasta aquí llega nuestra reflexión sobre el problema del fracaso escolar cuando se utiliza como argumento para justificar un cambio educativo. Resta sólo añadir que antes de cambiar una Ley que afecta de forma importante al sistema educativo es necesario agotar las posibilidades que ofrece, detectar las necesidades que genera su implantación y responder a ellas, cambiar aquellos aspectos disfuncionales, identificar los factores que dificultan su implantación y subsanarlos, y sobre todo escuchar a todas las partes implicadas para que el objetivo de educar a las nuevas generaciones se cumpla de la manera más consensuada posible. Nos cabe la duda, creemos que fundada, de que en la actualidad esto se haya hecho así.

REFERENCIAS

- Ashby, W.R. (1972). *Introducción a la cibernética*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Avanzini, G. (1985) *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. México: F.C.E.
- Buchberger, F. (1999). El fracaso escolar en Austria. En S. Molina (coord.): *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Pags. 29-46. Zaragoza: Egido Editorial.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- De Miguel, M. (1988). Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB. Madrid: CIDE.
- Dick, W. (1978). The educational psychologist as instructional designers. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 265-271.
- Educación Formación Juventud i EURYDICE. (1994) *La Lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- González, M.C. y Touron, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Heinermann, K.J. (1999). El fracaso escolar en Alemania. En S. Molina (coord.): *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Pags. 7-27. Zaragoza: Egido Editorial.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC
- Marchesi, A. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (2002). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Martínez Celorrio, X. (1992). La voz del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 49-51
- Molina, S. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona: Laia.
- Molina, S. (coord.) (1999). *Fracaso escolar en la Unión Europea*. Zaragoza: Egido Editorial.
- Monescillo, M. (1998). Qué hacer con el fracaso escolar (mesa redonda). *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 52-60
- Núñez, J.C. y J.A. González-Pienda (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Puig, J.M. (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: P.P.U.
- OCDE (1996). *Measures to Combat Failure at School*. Clarifying Report. Paris.
- Popham, W.J. y Baker, E.L. (1970). *Systematic Instruction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Perrenoud Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid.
- Rivière A. (1983) "Por qué fracasan tan poco los niños?", *Cuadernos de Pedagogía*, Julio-Agosto, 103-104,
- Rodríguez, M. (1987). *El rendimiento escolar: variables socioeconómicas y culturales*. Madrid: O.I.E.
- Santamaría, S., Peralbo, M., Barca, A. y Brenlla, J.C. (2002) El "fracaso escolar" desde el punto de vista del alumnado de educación secundaria de Galicia. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional *Esixencias da Diversidade*. Celebrado en Santiago de Compostela.
- Tiana Ferrer, A. (1998). Diagnóstico del Sistema Educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 272, 64-67.